

И.П.Шкуратова, Л.И.Габдулина

Полезависимость-полenezависимость как детерминанта

индивидуально-стилевых особенностей педагогического общения //

Психологический вестник. Выпуск 3. Ростов-на-Дону, изд-во РГУ, 1998, с.226-235.

Полезависимость-полenezависимость является одним из параметров когнитивного стиля, описанным впервые Г.Виткиным, который рассматривал его как одно из проявлений психологической дифференциации личности (20). Полезависимые рассматривались им как люди, имеющие низкую психологическую дифференциацию и потому ищущие опору в других людях, благодаря чему у них хорошо развиты коммуникативные навыки. Полenezависимые являются полной противоположностью: они имеют развитый интеллект, склонны к самостоятельности и к установлению определенной дистанции с окружающими. Эти различия закладываются в детском возрасте и сохраняются на протяжении всей жизни. Существуют тысячи исследований, посвященных различиям между полезависимыми и полenezависимыми индивидами в их поведении в сфере общения (13,18). Если обобщить эти данные, то они сводятся к тому, что полезависимые индивиды, независимо от возраста, стремятся к общению и проводят в нем больше времени. Они легче видят сходство между собой и окружающими и снисходительнее в их оценке. Окружающие воспринимают их как людей мягких, ведомых, деликатных. Они очень чувствительны к оценкам окружающих и постоянно следят за реакцией партнера. Поскольку полenezависимость является противоположным полюсом по отношению к полезависимости, то для лиц, находящихся на нем, характерны обратные особенности: замкнутость, критичность в оценке себя и окружающих, низкая величина идентификации себя с другими людьми. Они воспринимаются окружающими как требовательные, нечуткие, предпочитающие одиночество, ориентированные на дело, высоко ценящими мыслительные занятия. Полезависимость

характерна больше для представительниц женского пола во всех возрастных группах, а полнезависимость - для лиц мужского пола.

Существуют работы, посвященные исследованию влиянию полезависимости-полнезависимости на характер и успешность педагогического общения (19). Они могут быть условно разбиты на три основных направления: работы, исследующие влияние когнитивного стиля учащихся на успешность их обучения; исследования взаимных оценок учащихся и педагогов с разным сочетанием их когнитивных стилей и анализ эффективности совместной деятельности педагогов и учащихся с разным сочетанием их стилей (14).

Первое направление исследования привело к однозначному результату, полученному многими авторами в разных странах и на разных возрастных группах, состоящему в том, что полнезависимые учащиеся демонстрируют большую успешность обучения, независимо от содержания обучения (19).

Второе направление показало довольно сложную картину взаимных оценок преподавателей и учащихся в зависимости от сочетания их когнитивных стилей. Преподаватели более высоко оценивают учащихся с таким же стилем, как у них самих, причем как по успеваемости, так и по личностным качествам (19,20). Поскольку полезависимость-полнезависимость связана с полом, в исследовании М.Бертини фактор пола учитывался применительно к школьным учителям и ученикам, на которых проводился эксперимент. Результаты показали, что полнезависимые учителя-мужчины проявили тенденцию оценивать отрицательно девочек, среди которых преобладали полезависимые, а полезависимые учителя-мужчины, наоборот, хуже оценивали мальчиков. Полезависимые учителя-женщины более отрицательно оценивали мальчиков, а полнезависимые учителя-женщины - девочек. При оценке учителей мальчиками пол учителей не сыграл существенной роли. Им больше нравились полнезависимые учителя как мужчины, так и женщины, для которых характерен более деловой характер общения. Девочки продемонстрировали большую

подверженность социальным стереотипам, отдав предпочтение полезависимым учителям-женщинам и полenezависимым учителям-мужчинам (16).

Третье направление исследований, связанное с анализом влияния когнитивного стиля преподавателей и учащихся на эффективность обучения, является наименее изученным. В исследовании Дж.Пакера и Дж.Бейна это влияние изучалось на парах студентов, один из которых был выпускником математического факультета и должен был обучить своего напарника – студента первого курса психологического факультета одной теме по курсу высшей математики (17). На каждое из четырех возможных сочетаний когнитивных стилей преподавателей и обучающихся было подобрано восемь пар. Знания обучающихся проверялись дважды: сразу после объяснения и спустя одну неделю. Наилучшие результаты были у полenezависимых студентов, обучавшихся у полenezависимого преподавателя. На втором месте стояли полenezависимые студенты, слушавшие полезависимого преподавателя. Третье место заняли полезависимые студенты, которых обучали полезависимые преподаватели. На последнем месте с большим отрывом от предыдущих групп находились полезависимые студенты, обучавшиеся у полenezависимого преподавателя. Разумеется, результаты этого эксперимента нельзя переносить на реальный процесс обучения, так как, строго говоря, преподаватели были сами студентами, не имеющими педагогического опыта. Кроме того, обучение было кратковременным и, видимо, воспринималось не очень серьезно ее участниками. Тем не менее эти данные позволяют сделать ряд выводов.

Они подтверждают лишний раз лучшую обучаемость полenezависимых. Для них, видимо, неважно какой преподаватель им будет объяснять, они все равно хорошо усвоят материал, хотя все-таки преподаватель со “своим” стилем является предпочтительнее. Этого нельзя сказать о полезависимых студентах, которые при несовпадении стилей плохо усвоили материал. Если учесть, что среди математиков преобладают полenezависимые, становится ясным, почему многие люди жалуются на то, что ничего не могли понять из

объяснений учителя. Очевидно это полнезависимые люди, которым пришлось учиться у полнезависимого педагога. Но чем же отличается манера преподавания полнезависимого педагога от его полнезависимого коллеги? Эта проблема изучена недостаточно глубоко, хотя ею занимался и сам Г.Виткин со своими сотрудниками (19). Известно, что полнезависимые преподаватели склонны выходить за рамки ролевого общения и устанавливать неформальные отношения со своими учениками, любят дискуссионные формы обучения. Напротив, полнезависимые преподаватели сохраняют дистанцию между собой и учащимися, предпочитают лекционные формы подачи материала. Полнезависимые педагоги более снисходительны в оценке своих учащихся, полнезависимые педагоги демонстрируют большую требовательность к ним (19).

Вышеизложенный материал красноречиво свидетельствует о вкладе когнитивного стиля как педагога, так и учащегося в эффективность учебного процесса, но в то же время показывает недостаточную изученность различий между полнезависимыми и полнезависимыми педагогами в стиле их общения с учащимися. В связи с этим нами была поставлена задача более детально проследить те приемы и формы обращения с учениками, которые наиболее характерны для лиц с противоположным когнитивным стилем. Второй задачей данного исследования было установление связей между полнезависимостью-полнезависимостью педагога и его доминирующей направленностью в педагогическом общении. Основанием для выдвижения гипотезы о взаимосвязи этих двух переменных служило представление Г.Виткина о мотивационной природе различий в поведении между полнезависимыми и полнезависимыми, высказываемое им в последних его публикациях (20). В частности, полнезависимые индивиды ценят свободу и независимость и ориентированы на самостоятельное решение всех своих проблем, полнезависимые, наоборот, ценят межличностные контакты и развивают в себе коммуникативные способности, чтобы привлекать окружающих к решению своих проблем.

Итак, наше предположение состояло в том, что полезависимость-полenezависимость педагогов как личностная характеристика, формирующаяся прижизненно на основе системы ценностей личности и пронизывающая все поведение человека, должна быть связана с их доминирующей направленностью в педагогическом общении и с коммуникативными приемами, составляющими стиль их педагогического общения.

Для проверки данного предположения было проведено эмпирическое исследование, в котором приняло участие 25 педагогов; все женщины, со стажем работы более 5 лет и имеющие среднее специальное и высшее образование. Все педагоги, составившие группу испытуемых, участвовали в экспериментальной работе по проблеме гуманизации образования. Одной из частных задач этой работы было обеспечение преемственности обучения и воспитания детей в конкретных образовательных учреждениях — детском саду и школе — на основе гуманизации отношений с ними и согласования содержания и форм организации образовательной работы. Участниками исследования были учителя начальных классов и воспитатели подготовительных групп детского сада: и те и другие, в отличие от педагогов средней школы, работают постоянно с одним и тем же контингентом детей; целью их работы является выполнение образовательных программ, для чего используются близкие по сути формы работы с детьми.

Методы исследования

Диагностика полезависимости-полenezависимости осуществлялась с помощью теста “Фигурки Готтшальда”, в котором перед испытуемым ставилась задача как можно быстрее и точнее найти простую эталонную фигуру в сложном геометрическом изображении. Показателями полезависимости-полenezависимости выступали количество правильных решений из 30 заданий, общее время поиска фигур и продуктивность,

определяемая через отношение первого показателя ко второму. Чем больше правильных решений и меньше затраченное на них время, тем больше полнезависимость.

Особую задачу представляло собой выявление индивидуального набора коммуникативных приёмов и способов, используемых каждым педагогом в общении с детьми на уроке. Необходимо было выявить именно характерные для данного педагога приёмы и способы, используемые им постоянно в коммуникативном поведении, т.е. характеризующие индивидуально-стилевые особенности его профессионально-педагогического общения.

Для решения поставленной задачи была построена схема формализованного наблюдения коммуникативного поведения педагогов на уроке, которая во многом основывалась на методике наблюдения за словесными воздействиями учителя на уроке, автором которой является Л.А.Регуш (12). Предметом наблюдения была их речевая коммуникация. В качестве единицы анализа речевого коммуникативного поведения был взят речевой акт, под которым понимается речевое высказывание, реализующее некоторую цель (просьба, вопрос, угроза и т. д.). Между собой речевые акты различаются не только целью, но и способом её достижения. Так, одна и та же цель – побуждение к действию, организация этого действия, или оценка чего-либо может быть осуществлена разными способами: требованием, приказанием, просьбой; просьбой-замечанием и т.д.

В схеме нашего наблюдения мы выделили следующие группы речевых обращений (высказываний): императивные (директивные), оптативные (недирективные), оценочные (прямые, косвенные оценки; положительные, отрицательные оценки). Кроме того, все речевые обращения могли быть индивидуальными или групповыми; обращёнными к личности партнёра по общению (ребёнка) или деловыми.

Было посещено по 4 урока у каждого педагога. В общей сложности – 100 уроков. В итоге вычислялся средний количественный показатель объёма каждого вида высказываний, используемых данным педагогом в течение 1 часа.

Помимо этого, испытуемым предлагалось описать своё речевое коммуникативное поведение при помощи списка, состоящего из 40 речевых действий (обязывает, негодует, убеждает, шутит, советует и т. д.). Автором этой процедуры является В.В.Латынов (9). В нашем исследовании мы модифицировали инструкцию. Испытуемым было предложено два её варианта: а) “Оцените по 5-бальной шкале, как часто Вы используете в общении с окружающими людьми данные речевые действия”; б) “Оцените по 5-бальной шкале как часто Вы используете в общении с детьми на уроке данные речевые действия”. Полученные с помощью этой методики данные сопоставлялись с данными наблюдения. Речевые высказывания списка, составленного В.В.Латыновым, были расклассифицированы следующим образом: оптативные (недирективные), императивные (директивные), оценочные (положительные и отрицательные), эмоционально-экспрессивные, конфронтационные; негативные, повелительные, подстройка снизу. Вычислялась средняя частота использования каждой группы высказываний и выявлялся набор наиболее часто используемых (значит характерных для данного человека приёмов и способов общения) и набор наименее часто используемых.

Для диагностики направленности в общении была использована методика Братченко С.Л. “Направленность личности в общении (НЛО)” (4). С её помощью выявлялись ценностные ориентации и смысловые установки в общении педагога, она позволяет определять выраженность 6 видов направленности в общении: диалогической (Д), авторитарной (Ав), манипулятивной (М), альтерцентристской (Ал), конформной (К) и индифферентной (И).

Для выявления предполагаемых взаимосвязей между НЛО, ПЗ-ПНЗ и коммуникативными приёмами и способами, а также их конкретизации использовался корреляционный и факторный анализ.

Результаты исследования

Мы предположили выше, что полезависимость-полenezависимость проявляется в определённом наборе коммуникативных приёмов и способов, используемых педагогами в общении с детьми на уроке. Ценностно-смысловые критерии общения, в той или иной степени согласующиеся с сущностью полезависимости и полenezависимости составляют основу для выбора мотивов и целей общения, которые воплощаются затем в определённой модели коммуникативного поведения.

В нашем исследовании речь идёт об индивидуально-стилевых особенностях общения педагогов с детьми, выявленных посредством наблюдения.

Рисунок иллюстрирует значимые корреляционные связи (при $p < 0,05$) между полезависимостью-полenezависимостью и речевыми действиями, используемыми педагогами в реальном общении с детьми на уроке (сплошной линией изображены положительные корреляции, пунктирной — отрицательные). Исключение составляет корреляция между полезависимостью-полenezависимостью и групповыми обращениями, значимая при $p < 0,08$, которую мы рассматриваем как тенденцию.

Как явствует из нижеприведённой схемы, полenezависимость имеет значительно больше положительных корреляционных связей, чем отрицательных (прямых и опосредованных). Все показатели полenezависимости положительно коррелируют с индивидуальными обращениями, в то время как с групповыми обращениями отрицательную корреляционную связь имеет один показатель (общее время выполнения заданий теста Готтшальда).

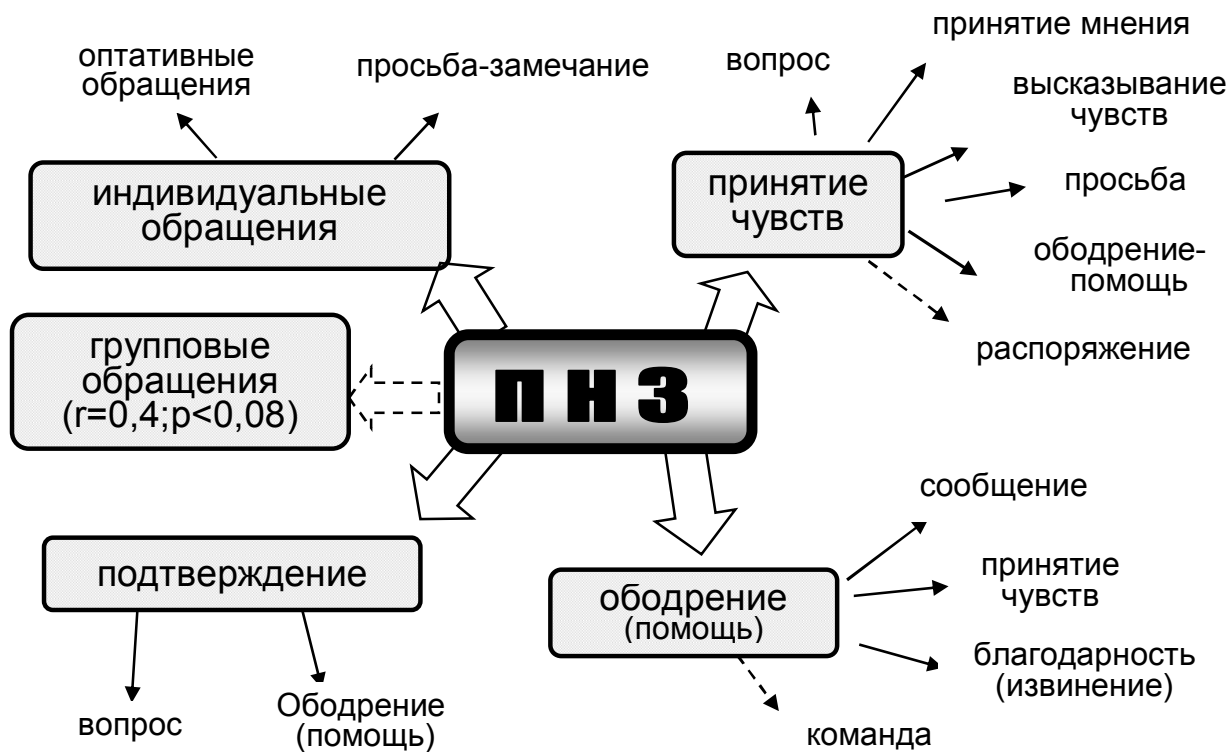


Рис.: Схема взаимосвязей между полнезависимостью-полнезависимостью и речевыми действиями (по данным наблюдения)

Индивидуальные обращения явно предпочитают полнезависимыми; при этом групповые с ростом полнезависимости имеют тенденцию к уменьшению их объёма в арсенале коммуникативных приёмов и способов педагогов. Кроме индивидуальных и групповых обращений, прямые корреляционные связи с полнезависимостью имеют такие речевые действия, как принятие чувств ($r=0,50, p<0,02$); ободрение (помощь) ($r=0,45; p<0,03$); подтверждение ($r=0,46, p<0,03$).

Весьма показательны, с нашей точки зрения, и опосредованные связи полнезависимости и речевых действий, используемых нашими испытуемыми в реальном общении с детьми на уроке. Так, индивидуальные обращения связаны с группой оптативных обращений ($r=0,81; p<0,0001$), т.е. недирективными речевыми действиями, и, в частности, с таким из них, как просьба-замечание ($r=0,42; p<0,04$). Такой “диалогичный” по сути коммуникативный акт, как принятие чувств, связан с принятием мнения ($r=0,57; p<0,006$), высказыванием чувств ($r=0,46; p<0,03$), просьбой ($r=0,45; p<0,05$), ободрением ($r=0,59; p<0,004$). Последнее, как уже указывалось имеет ещё и прямую положительную связь с полнезависимостью. Одновременно с этим, полнезависимость опосредованно исключает

использование распоряжений и команд: с первыми отрицательно связаны принятие чувств ($r=-0,42$; $p<0,04$) и ободрение (помощь) ($r=-0,47$; $p<0,02$), а со вторыми — только ободрение ($r=-0,39$; $p<0,05$).

Все указанные выше взаимосвязи полнезависимости и коммуникативного инструментария педагогов убедительно, как представляется, свидетельствуют о явно выраженной индивидуальной ориентированности и недирективности коммуникативного поведения полнезависимых педагогов. Стремясь общаться на индивидуальном уровне с детьми, они используют речевые обращения, исключая давление на личность их партнёра по профессиональному общению — ребёнка. Их коммуникативное поведение может быть охарактеризовано как мягкое, недирективное и ориентированное на индивидуальное взаимодействие (своеобразный “интимизм”).

Согласуются с этими данными и результаты, полученные с помощью методики В.В.Латынова. Показатели полнезависимости-полнезависимости оказались положительно или отрицательно связанными с эмоционально-экспрессивными высказываниями (шутит, жалуется, хвалится) и группой речевых высказываний, обозначенной нами как “подстройка снизу” (упрашивает, просит, соглашается). Все корреляции — значимые при $p<0,05$. Они позволяют утверждать, что, по оценке самих педагогов, использование указанных выше категорий речевых высказываний характерно для полнезависимых и, соответственно, не характерно для полнезависимых. Важно отметить, что эти же категории речевых действий вошли в фактор, условно названный нами “конформное педагогическое общение”: факторный вес эмоционально-экспрессивных — 0,485; “подстройки снизу” — 0,488. Кроме них, в этот фактор вошла конформная направленность в педагогическом общении (с факторным весом — 0,398) и недирективные обращения (с факторным весом — 0,639). Можно полагать на основании этих данных, что на самооценочном уровне у наших испытуемых эмоционально-экспрессивные речевые акты, а также речевые действия, входящие в группу “подстройка снизу”, составляют единое целое

с конформной ориентацией в профессиональном общении — ориентацией на некритическое согласие с партнёром по общению, уход от конфликта. Для полезависимых, таким образом, в отличие от полenezависимых, характерно использование речевых действий, соответствующих сути этого вида коммуникативной направленности, т.е. то, что можно назвать “коммуникативным конформизмом”. Этот вывод подтверждается и результатами корреляционного анализа показателей полезависимости-полenezависимости и видов направленности в общении. По его результатам полезависимость имеет близкую к значимой прямую положительную корреляцию с конформной коммуникативной направленностью в педагогическом общении ($r=0,35$; $p<0,07$).

Другие виды направленности также оказались связанными с показателями полезависимости-полenezависимости. Так, полезависимость положительно связана не только с конформной, о чём уже шла речь, но и с альтерцентристской ($r=0,39$; $p<0,05$), индифферентной ($r=0,41$; $p<0,04$), а полenezависимость имеет единственную близкую к значимой положительную связь — с диалогической направленностью ($r=0,41$; $p<0,06$). В целом, данные корреляционного и факторного анализа дают основание утверждать, что полenezависимость как когнитивно-личностная характеристика связана с ориентацией на равноправное, взаимоуважительное общение, и не согласуется с конформной, индифферентной и альтерцентристской коммуникативными ориентациями, когда общение строится на других ценностно-смысловых основаниях.

В то время как полезависимость, в отличие от полenezависимости, тяготеет к конформной направленности в педагогическом общении (положительная связь ОВ и К пед.) и значимо положительно связана с индифферентной направленностью в педагогическом общении. Получается, что полезависимые обнаруживают большую готовность к конформному поведению в педагогическом общении, что вполне согласуется с уже известными данными об особенностях поведения их в общении с окружающими. Более того, полезависимые, больше, чем полenezависимые,

оказываются готовы ориентироваться на сугубо “деловые” вопросы в общении с учениками, о чём говорит значимая положительная связь ОВ и индифферентной направленности в педагогическом общении. Одновременно с этим, они обнаруживают готовность жертвовать своими интересами ради интересов партнёра по общению, стремятся как можно больше понять и удовлетворить его желания и интересы, что составляет содержание альтерцентристской направленности в общении. Полезависимость тесно связана с альтерцентристской ориентацией в общении, причём не только в профессиональном, но и в общении вообще – в широком круге жизненных ситуаций.

Таким образом, описанные выше данные говорят о явных различиях в ценностно-смысловых основаниях профессионально-педагогического общения полезависимых и полenezависимых. Предположение о наличии этих расхождений высказывалось уже исследователями.

Наши данные говорят о непротиворечивости ценностно-смысловых ориентиров в общении полenezависимых и, наоборот, о противоречивости таковых у полезависимых. Конформизм, альтерцентризм, индифферентность сосуществуют у последних одновременно как ценностно-смысловая основа общения. Во всех случаях получается, что полезависимые больше склонны к неравноправному общению. При этом, по результатам нашего исследования, речь идёт, в основном, об ориентациях в профессиональном педагогическом общении (К пед. и И пед.), хотя альтерцентристская направленность проявилась в отношении к полезависимости-полenezависимости как ценностно-смысловая основа общения в широком круге жизненных ситуаций (Ал общ.НЛО), а значит и в сфере профессионального общения в том числе. Весьма вероятно, что она более двух других характерна для них и больше соответствует сути полезависимости. “Полезависимые выбирают принадлежность к другим людям, зависимость, детерминированность”(14, с.117). Но в профессионально-педагогическом общении, как выясняется, добавляется ещё конформная ориентация как стремление строить прежде всего

бесконфликтные отношения в профессиональной среде (с учеником, в первую очередь) и индифферентная ориентация, т.е. фактический “уход” от общения как такового и ориентация на “сугубо деловые” вопросы.

Что касается полнезависимых, то их ценностно-смысловые критерии общения (в нашем исследовании – профессионально-педагогического) более однозначны и непротиворечивы. Они не приемлют конформизм и больше тяготеют к диалогическим отношениям, что вполне согласуется с их стремлением к автономности, независимости, с их способностью действовать не под влиянием внешних факторов, а на основе собственных мотивов.

Таким образом, как уже не раз отмечалось авторами, имеет место различие в мотивационно-смысловых основаниях общения полнезависимых и полнезависимых, и наши данные позволяют прояснить и конкретизировать уже имеющиеся представления. Однако, важно подчеркнуть, что, полнезависимость-полнезависимость (как любой другой параметр когнитивного стиля) проявляется прежде всего в ситуациях непосредственного взаимодействия с другими людьми. Значительно большее влияние именно полнезависимости-полнезависимости, по сравнению с другими параметрами, на поведение в сфере общения отмечали многие исследователи (13,20). Вместе с тем, авторы справедливо подчёркивают, что чаще данные о коммуникативном поведении полнезависимых и полнезависимых педагогов основываются на их самооценке и самоотчётах или описании их поведения учениками. Значительно меньше данных о различиях реального коммуникативного поведения полнезависимых и полнезависимых, хотя на основании имеющихся работ можно утверждать, что когнитивный стиль проявляется прежде всего в ситуациях непосредственного взаимодействия с другими людьми (13,20). Поэтому картина взаимосвязи между полнезависимостью-полнезависимостью и видами НЛЮ, выявленная с помощью корреляционного анализа, нуждается в дополнении её инструментальными,

поведенческими характеристиками общения, изучавшимися в нашем исследовании.

Факторизация показателей полезависимости-полenezависимости, видов НЛО и приёмов и способов общения педагогов с детьми на уроке, осуществлённая методом “варимакс” с использованием критерия Кайзера, позволила более или менее полно описать взаимосвязи между этими анализируемыми в нашем исследовании переменными. Выделенные в результате предпринятой процедуры факторного анализа 4 фактора условно были названы нами следующим образом: “оценочное директивное педагогическое общение”; “ директивное педагогическое общение”; “не-директивное педагогическое общение”; “полезависимое” педагогическое общение”. Три первых включали в себя показатели направленности и приёмов и способов общения, последний , помимо этого, имел в своём составе показатели ПЗ-ПНЗ. Содержание этого фактора представлено в таблице.

Содержание 4 фактора “полнезависимое педагогическое общение”

| Показатели | Факторные веса | Значение |
|--|----------------|--------------|
| 1. Общая продуктивность (ОП) (тест Готтшальда) | 0,857 | высокая ПНЗ |
| 2. Общее время (ОВ)(тест Готтшальда) | -0,831 | высокая ПНЗ |
| 3. Конформная направленность в педагогическом общении (К пед.) | -0,560 | низкая |
| 4. Индивидуальные обращения | 0,479 | конформность |
| 5. Общее количество правильных ответов (ОКПО)(тест Готтшальда) | 0,446 | частые |
| 6. Ободрение (помощь) | 0,408 | высокая ПНЗ |
| 7. Косвенные оценки | 0,402 | частые |
| 8. Диалогическая направленность педагогическом общении | 0,307 | частые |
| | | высокая |

Из таблицы следует, что “полнезависимое” коммуникативное поведение педагогов на уроке осуществляется посредством индивидуальных обращений, косвенных оценок, ободрения (помощи). В этот же фактор, хотя и с небольшим факторным весом, вошла диалогическая ориентация в педагогическом общении, что служит, с нашей точки зрения, дополнительным подтверждением высоковероятной связи полнезависимости и ориентации на общение-диалог. Что касается поведенческой модели полнезависимых в общении с детьми, то первое, что брасается в глаза, - это явно выраженное предпочтение индивидуальных обращений групповым и его недирективность. Об этом свидетельствуют и данные факторного анализа (см. таблицу), и данные корреляционного анализа, о которых уже шла речь выше.

Таким образом, полнезависимые при построении своего профессионального коммуникативного поведения ориентируются прежде всего на свои собственные, внутриличностные критерии; их ценностно-смысловая основа общения имеет определённый и непротиворечивый характер – они обнаруживают стремление к диалогическим отношениям с детьми. В реальном общении с детьми на уроке они выбирают приёмы и способы, соответствующие во многом этой коммуникативной ориентации. При интерпретации наших данных важно учесть, что испытуемыми выступили педагоги, и все участники нашего исследования – женщины. Во-первых, широко известен тот факт, что среди женщин больше полнезависимых, чем среди мужчин, а во-вторых, тот факт, что коммуникативно насыщенные профессии, к которым можно отнести педагогическую, выбирают чаще полнезависимые. Тем не менее в группе наших испытуемых были как те, так и другие. В коммуникативном поведении полнезависимых педагогов в результате нашего исследования выявлено много фактов, согласующихся с уже известными. Однако, мы не обнаружили таких особенностей их общения, как дистанцирование от собеседника, несклонность к раскрытию своих чувств (а наоборот – для них характерно высказывание чувств), подчёркивание независимости. Эти особенности коммуникативного поведения полнезависимых отмечались исследователями неоднократно (13,20). Правда, было замечено и то, что характер их поведения может несколько меняться в зависимости от того, с каким партнёром они взаимодействуют – полнезависимым или полнезависимым. Группу наших испытуемых, как уже отмечалось, составили главным образом участники экспериментальной работы по проблеме гуманизации образования. Весьма вероятно, что участие в этой работе способствовало развитию мобильного стиля у полнезависимых педагогов, который проявляется в том, что они действуют в отношениях с детьми, с одной стороны, ориентируясь на собственные мотивационно-смысловые критерии, а с другой – адекватно ситуации и иногда в характерной для полнезависимых манере. Выбору адекватных ситуации и

собственным ценностям и целям общения способов коммуникативного поведения способствует описанная исследователями ПЗ-ПНЗ особенность полнезависимых – активное использование ими ориентационной программы. В то время как полнезависимые более импульсивны в принятии решения в ситуациях непосредственного взаимодействия. Мобильность проявляется значительно чаще у полнезависимых, “ представляет собой способность действовать в различных обстоятельствах то в манере, присущей полнезависимым, то противоположным образом” (14,стр.117), и обуславливает их большую адаптивность в разных сферах. Возможно, именно полнезависимость явилась благоприятной основой для восприимчивости основной идеи экспериментальной работы – идеи гуманизации отношений в образовании как основы гуманизации всей образовательной практики. В результате в профессиональном общении полнезависимых значительно более явно, чем у полнезависимых, (и в его ценностно-смысловых основаниях и в коммуникативном поведении на уроке) прослеживается ориентация на недирективное, индивидуализированное взаимодействие с детьми.

Таким образом, можно считать, что предположение о связи полнезависимости – полнезависимости педагогов с направленностью в педагогическом общении, а также с их с индивидуально-стилевыми особенностями коммуникативного поведения нашло своё подтверждение в нашем исследовании.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Личностный аспект проблемы общения. // Проблема общения в психологии.— М.,1981,с.218-241.
2. Бодалёв А.А. Психология о личности.— М,1988.
3. Братченко С.Л., Рябченко С.А. Авторитарный стиль педагогического общения - а что же дальше? // Магистр.— М.,1996,с.83-90.
4. Братченко С.Л. Диагностика личностно-развивающего потенциала: Методическое пособие для школьных психологов.— Псков,1997.

5. Вербова К.В. Формирование личности в общественно-педагогической деятельности. // Общение и формирование личности. — Гродно, 1984, с.11-23.
6. Габдулина Л.И. Взаимосвязь направленности педагогов в общении и их ценностно-смысловых отношений. // Психологический вестник РГУ. Вып.2. — Ростов-на-Дону, 1997, с.434-450.
7. Горянина В.А. Психологические предпосылки непродуктивности стиля межличностного взаимодействия. // Психологический журнал, 1997, №6, с.73-83.
8. Кан-Калик В.А. Техника педагогического общения. // Учителю о педагогической технике.— М., 1987, с.14-48.
9. Латынов В.В. Стили речевого коммуникативного поведения: структура и детерминанты // Психологический журнал., 1995, №6, с.90-100.
10. Леонтьев А.А. Психология общения.— М. 1997.
11. Магомед-Эминов М.М. Мотивация и межличностное взаимодействие. // Принципы историзма и психологическая наука. Часть 1. М., 1987, с.62-79.
12. Регуш Л.А. Наблюдение в практической психологии (характеристики, методики, упражнения).—СПб., 1996.
13. Шкуратова И.П. Когнитивный стиль и общение // Ростов-на-Дону, 1994.
14. Шкуратова И.П. Когнитивный стиль как фактор успешности обучения и общения в учебной сфере // Личность в деятельности и общении.— Ростов-на-Дону, 1997, с.115-128.
15. Шкуратова И.П. Личностные детерминанты стиля педагогического общения.// Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона.— Карачаевск, 1995, с.71-72.
16. Bertini M. Some implications of field dependence for education // Field dependence in psychological theory: research and application. L., 1986. P.93-106.

17. Packer J., Bain J. Cognitive style and teacher-student compatibility // Journal of educational psychology. 1978, vol. 70 (5). P. 864-871.
18. Witkin H., Goodenough D. Field-dependence and interpersonal behavior // Psychol. Bullet., 1977, vol. 84 (4). P. 661-689.
19. Witkin H. et al. Field-dependent and field-independent cognitive styles and their educational implications// Review of educational research. 1977, vol. 47. P. 1-64.
20. Witkin H., Goodenough D. Cognitive style: essence and origins. N.Y. 1982. 135p.